

O PROJETO DE INTEGRAÇÃO DE PRÁTICA EDUCATIVA: ORIENTAÇÕES PARA AS LICENCIATURAS

Andreia Pires da Silva¹

Este trabalho faz parte de uma pesquisa de Mestrado que se encontra em desenvolvimento, o que buscamos apontar é o espaço pedagógico, dependente da legislação educacional oficializados pelo Conselho Nacional de Educação. Para realizarmos esta discussão, o nosso campo de observação é o projeto Integrado de Prática Educativa do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Focalizaremos a discussão a partir de três eixos principais: As orientações do Conselho Nacional de Educação para as Licenciaturas, as orientações da UFU para os cursos de formação de professores e faremos algumas reflexões sobre em qual contexto social que se dão às reformas de ensino. Para tanto, os nossos procedimentos metodológicos se inserem nas abordagens qualitativas e seu desenvolvimento envolve a pesquisa bibliográfica, documental e de campo. O intuito desta pesquisa é apontar novas possibilidades para contribuir na melhoria do ensino nas Licenciaturas, particularmente para o curso de Ciências Biológicas.

Palavras chaves: Formação de Professores, Licenciatura, Prática educativa.

Abstract

This work is part of a search for Master which is in development, which seek point is the teaching space, dependent on legislation educational oficializados by the National Council of Education. To meet this discussion, our field of observation project is the Integrated Educational Practice Course of Biological Sciences at the Federal University of Uberlândia (UFU). Focus on the discussion from three main axes: the guidelines of the National Council of Education for the Degree Program, the guidelines of the UFU for training courses for teachers and make some reflections on what social context in which they give to the reforms of education. For this, our procedures are included in methodological approaches and their qualitative development involves the bibliographic research, documentary and field. The purpose of this research is pointing new opportunities to contribute in the improvement of education in Degree Program, particularly in the course of Biological Sciences.

Keywords: Formation of Professors, Licenciatura, Practical educative.

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia, Mestranda em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. andreiapiresdasilva@yahoo.com.br

O PROJETO DE INTEGRAÇÃO DE PRÁTICA EDUCATIVA: ORIENTAÇÕES PARA AS LICENCIATURAS

Andreia Pires da Silva

PERSPECTIVAS DE INVESTIGAÇÃO, CAMINHOS A SEREM TRILHADOS

Os desafios colocados hoje não se resumem simplesmente em atender às demandas da nova legislação, mas, sobretudo apontam para as demandas do mundo contemporâneo para formar professores mais atentos com as exigências da escolarização da população brasileira e com a construção de uma escola que seja efetivamente comprometida com a educação das crianças e jovens. (AYRES, 2005: 183).

Esta pesquisa tem como objetivo geral, conhecer como é desenvolvido o pensamento docente e sua prática pedagógica no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), para posteriormente, realizarmos uma análise entre o discurso emitido pelos documentos oficiais, e a prática educativa, e assim, observar as mudanças que ocorreram depois da atual legislação que regulamentou o ensino superior nas Licenciaturas.

Metodologicamente nos propomos a realizar uma pesquisa qualitativa, envolvendo, docentes e discentes do curso de Ciências Biológicas e seu desenvolvimento envolve a pesquisa documental, bibliográfica e de campo e. Sendo assim, a primeira etapa deste estudo, aborda as orientações do Conselho Nacional de Educação para as Licenciaturas e as orientações da UFU para os cursos de formação de professores. Posteriormente selecionaremos os principais documentos que norteiam o ensino na Licenciatura de Ciências Biológicas da UFU, tais como: o projeto político pedagógico, a matriz curricular, plano de ensino da disciplina de prática de ensino, entre outros.

Na segunda etapa do estudo, aplicaremos um questionário com acadêmicos do curso de Ciências Biológicas da UFU, neste questionário, buscaremos diagnosticar o nível de satisfação em relação a sua formação docente e seus conhecimentos teórico-práticos, tomaremos por base, o trabalho científico, a experiência, o tipo de competências, conhecimentos e saberes que os alunos mobilizam, durante a sua formação docente.

Também nesta parte da pesquisa, faremos entrevistas com docentes, com o intuito de saber o que os professores pensam sobre, o PIPE e se eles acreditam que o curso oferece um nível satisfatório para a formação docente de seus alunos. Para isso, o nosso campo de observação é a disciplina de Prática de Ensino, que atualmente é chamada de PIPE-Projeto de Integração de prática educativa, do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia,

Neste sentido, Guimarães (2005), faz algumas considerações sobre a disciplina de “prática de ensino” (tomada recentemente pelas Diretrizes curriculares para os cursos de Licenciatura como não mais uma disciplina, mas, sim, como um conjunto de atividades que deverão permear todo o curso) não pode ser vista como algo simplesmente natural, e sim como artefato construído como resultado de um processo de produção cultural. (p.175)

Este autor esclarece que as práticas de ensino em biologia referem-se, comumente, às ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas e que essas dizem respeito, quase que exclusivamente, a trabalhar com os conhecimentos biológicos “escolares” e, portanto, com os processos relativos ao ensino e à aprendizagem desses conhecimentos. E faz a seguinte proposição:

Gostaria, de então, propor certo alargamento neste entendimento possibilitando, com isso, que as chamadas atividades de prática de ensino possam envolver ações amplas e criativas, ou seja, que essas não se restrinjam a ações escolares que envolvam a discussão de procedimentos de ensino e de aprendizagem, ou o exame de “modelos” de cognição que permitam uma “melhor” aquisição dos conhecimentos biológicos “escolares”. (GUIMARÃES, 2005: 175).

Assim, o intuito desta pesquisa é apontar novas possibilidades à formação de professores, por meio de reflexões dos contextos sociais, culturais e históricos entre outros, pesquisados e apontados como possibilidades reais.

O trabalho que, aqui está sendo apresentado, faz parte da primeira etapa desta pesquisa de Mestrado que foi anteriormente detalhada, assim focalizaremos, nesta discussão, três eixos principais: As orientações do Conselho Nacional de Educação para as Licenciaturas, as orientações da UFU para os cursos de formação de professores, o projeto de Integração de Prática Educativa e para finalizar faremos algumas reflexões sobre em qual contexto social, que se dão às reformas de ensino, qual o papel delas e os perigos que elas representam se tomadas acriticamente.

AS ORIENTAÇÕES DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA AS LICENCIATURAS

No contexto atual sobre os cursos de formação de professores é importante pontuar que algumas mudanças estão sendo realizadas nas Universidades Brasileiras por meio de duas resoluções do Conselho Nacional de Educação² (CNE) a primeira institui as Diretrizes curriculares para a formação de professores da Educação Básica em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação plena e a segunda define a carga horária.

Quanto as recentes legislações que regulamentam os cursos de formação de professores no Brasil, Pimenta e Lima (2004) acreditam que estas leis para a formação de professores em nível Superior, apresentam equívocos e retrocessos. Segundo estas autoras, um destes equívocos está presente na Resolução CNE/CP 1/2002, com a introdução da noção de competência como nuclear na orientação do curso, norte de toda composição curricular e dos conhecimentos a serem trabalhados nos cursos de formação de professores.

O termo *competência*, polissêmico, aberto a várias interpretações, fluido, é mais adequado do que *saberes e qualificação*, para uma desvalorização profissional dos trabalhadores em geral dos professores. *Competências*, no lugar de *saberes profissionais*, desloca a identidade do trabalhador para o local de trabalho, ficando o trabalhador vulnerável à avaliação e ao controle de suas competências, definidas pelo “posto de trabalho”. Se estas não se ajustam ao esperado, o profissional poderá ser descartado. Será assim que poderemos identificar um professor? (Pimenta e Lima, 2004: 85).

Dessa forma, o termo competência é um aperfeiçoamento do positivismo é um neotecnicismo é um escamoteamento da forma tecnicista dos anos 70, a competência substitui os

² Resolução CNE/CP 1/2002 e Resolução CNE/CP 2/2002.

saberes construídos, assim os professores poderão ser reduzidos a consumidores de cursos para uma permanente atualização, como forma de competir no mercado de trabalho.

Um outro equívoco e retrocesso apontado também pelas mesmas autoras, se encontra na Resolução CNE/CP 2/2002 quando se estabelece a distribuição das 2.800 horas dos cursos de formação em horas de prática, horas de estágio, horas de aulas para conteúdos de natureza científico-cultural e horas para outras atividades acadêmico-científico-culturais.

Essa distribuição revela uma proposta curricular fragmentada, que perpetua a separação entre teoria e prática, o fazer e o pensar. Assim, mantém-se o tradicional desprestígio da área de formação de professores com uma área do conhecimento. Em consequência, a desvalorização dos professores como intelectuais em permanente formação. (Pimenta e Lima 2004: p.87).

A Universidade Federal de Uberlândia (UFU) para cumprir a nova regulamentação do CNE, veio por meio da resolução 3/2005 do Conselho Universitário (CONSUN) estabelecer o Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação Básica, que orientou os cursos de formação de professores a se adequarem as normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

AS ORIENTAÇÕES DA UFU PARA OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Sobre esta resolução, 3/2005 do CONSUN, é necessário expor algumas considerações, por se tratar de uma fonte rica e norteadora para desvelar as relações presentes na Prática de Ensino nas Licenciaturas. Para melhor compreendê-la, faremos uma breve descrição das partes mais significativas para o desenvolvimento deste trabalho, acompanhados de questionamentos e algumas reflexões sobre o tema.

Inicialmente neste documento, foi feita uma contextualização de como surgiram as discussões em torno desta temática, assim teria acontecido um amplo debate sobre o tema, formação de professores, por meio de reuniões em um movimento nacional envolvendo diversas associações profissionais e sindicatos que congregam trabalhadores da educação³, realizadas pela ANPEd, ANPAE, UNDIME, FORUNDIR, ForGrad, destes encontros, muitos documentos foram produzidos, além de uma vasta bibliografia sobre o tema. Estas produções alertaram sobre as deficiências dos cursos de Licenciaturas, por serem tidos como uma complementação pedagógica ao Bacharelado e demonstraram a necessidade de uma formação profissional articulada com a prática educativa, objetivos e contextos.

A UFU esteve envolvida neste contexto de discussões e intensificou sua participação a partir de 2001, quando produziu um documento⁴ aprovado pelo CONGRAD⁵, alertando para os perigos de um praticismo expresso no desenvolvimento de habilidades e competências voltadas

³ Respectivamente, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); Fórum dos Diretores de Faculdades/ Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) e Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGRAD).

⁴ “Contribuições da Universidade Federal de Uberlândia para a audiência pública sobre as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior”, aprovadas em 20/04/2001, pelo Conselho de Graduação, e apresentadas na Audiência Nacional de Brasília, em 23/04/2001.

⁵ Conselho de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia

para o exercício técnico-profissional, da desvinculação entre o ensino e pesquisa, da desarticulação da Licenciatura e Bacharelado, na formação da educação básica.

Desta forma entendemos conforme descritos nesta resolução que a UFU, desencadeou ações para divulgar não só os aspectos normatizadores da formação de professores, mas também mobilizou a comunidade universitária em torno desta complexa e polêmica temática. Nos anos de 2002 a 2003 o debate continuou intenso, dezesseis cursos de Licenciatura, professores e alunos, Faculdade de Educação e Diretoria de Ensino iniciaram um diálogo, sobre os possíveis caminhos da formação de professores.

Na resolução 3/2005 CONSUN da UFU, além de toda a contextualização do debate desta temática estão descritos os referencias para as Licenciaturas, que são: Princípios do profissional da educação na UFU; Perfil do profissional a ser formado e objetivos da formação e desenvolvimento do profissional da educação; Organização curricular; Orientações para os processos de avaliação; Comissão permanente de formação de professores.

Dos referencias descritos neste documento, a organização curricular, será principalmente considerada, isto porque, todos os princípios para a prática educativa, que é o nosso objeto de investigação, estão descritos nesta parte da resolução.

A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA UFU E O PROJETO DE INTEGRAÇÃO DE PRÁTICA EDUCATIVA - PIPE

A integração dos componentes curriculares é o fundamento que constitui o currículo nos cursos de Licenciatura, previsto no Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação na UFU⁶.

Os componentes curriculares dos cursos de formação do profissional da educação foram organizados em três núcleos de formação, da seguinte forma; Núcleo de Formação Específica; Núcleo de Formação Pedagógica; Núcleo de Formação Acadêmico-Científico-Cultural.

Como já dito o objetivo deste estudo se refere à prática educativa, assim focalizaremos, a nossa discussão nos princípios para a prática Educativa que se encontram definidos no núcleo de Formação pedagógica.

A Formação Pedagógica deverá ser desenvolvida de forma articulada com a Formação Específica, objetivando a compreensão da função social e política da educação; a análise de diferentes sistemas teóricos interpretativos da realidade; o tratamento dos conhecimentos que se constituem em objeto de atuação didática e a construção de metodologias inovadoras de ensino. (Resolução Nº 03/2005, CONSUN- UFU, p.9).

O Núcleo de Formação Pedagógica corresponde a, pelo menos, 1/5 (um quinto) da carga horária total do currículo do curso, ao qual deverá ser acrescida a carga horária prevista em lei, correspondente ao Estágio Supervisionado.

A proposta deste projeto é que desde o 1º período/ano, se inicie o Projeto Integrado de Prática Educativa (PIPE) como componente curricular integrador dos estudos desenvolvidos sobre temas pedagógicos e sua contextualização nos diferentes espaços educativos. Os componentes curriculares deste núcleo são: Disciplinas de Formação Pedagógica; Projeto Integrado de Prática Educativa – PIPE; Estágio Supervisionado.

Sobre o Projeto Integrado de Prática Educativa – PIPE, este busca desenvolver ao longo do curso, atividades teórico-práticas que articulam as disciplinas da Formação Específica e de Formação Pedagógica, assumindo, portanto, um caráter coletivo e interdisciplinar.

⁶ Resolução Nº 03/2005, Do Conselho Universitário da Universidade Federal de Uberlândia

A Prática Educativa, definida como componente curricular, deve ser tomada como um conjunto de atividades ligadas à formação profissional e voltadas para a compreensão de práticas educacionais distintas e de diferentes aspectos da cultura das instituições de educação básica. Ela não se confunde com a antiga disciplina “Prática de Ensino”. (Resolução Nº 03/2005, CONSUN- UFU, p.10)

Dentre as atividades a serem desenvolvidas na execução do PIPE, inserem-se aquelas que possibilitam a compreensão sistemática dos processos educacionais, que ocorrem no espaço escolar ou em outros ambientes educativos, do trabalho docente, das atividades discentes, da gestão escolar.

O PIPE culminará num Seminário de Prática Educativa que pode integrar-se, a partir da segunda metade do curso, ao Estágio Supervisionado. Os processos de elaboração, desenvolvimento e avaliação do PIPE são coordenados pelo Colegiado de Curso.

O CONTEXTO DAS REFORMAS DE ENSINO

As reformas podem servir para analisar os projetos políticos, econômicos e culturais daqueles que as propõem e do momento histórico no qual surgem. É um meio valioso de conhecimento da realidade do sistema educacional na medida em que nelas fica manifesto o comportamento da totalidade daquele sistema e de seus componentes diante dos programas que se tenta implantar. Por isso, faremos uma discussão, para abordar, em qual contexto as reformas políticas para educação vão sendo implementadas.

Segundo Sacristán (1996), as reformas são usadas como um recurso retórico-político, e são poucas as que deixam efeito no sistema, assim não tem outro valor que um mero ritual, que deixa ao fim de pouco tempo, apenas confusão e desmobilização. No melhor dos casos essa política de transformação educacional pode gerar certo consenso em torno de algumas idéias, o que não deixa de ser importante, mas dessa tática não se deduz a mudança da realidade. Neste sentido, comenta um dos efeitos da reforma:

Cria-se a sensação de movimento, geram-se expectativas e isso parece provocar por si mesmo a mudança, embora em poucas ocasiões, ao menos em nosso contexto, se análice e se preste conta, depois, do que realmente ocorreu. O simples anúncio do movimento chega a ser apresentado como sinônimo de inovação: existe mudança quando se propõe reformas; do contrário, é como se não houvesse uma política para a educação. (p.52).

Para entender melhor o espaço social em que as reformas se situam especificaremos aqui o que é entendido enquanto neoliberalismo. Scalcon (2005) define o neoliberalismo da seguinte forma:

O modelo neoliberal capitalista, o qual tem como referência o liberalismo como doutrina econômico-política, preconiza a defesa e proteção do indivíduo pela lei no âmbito daquilo que lhe é privado: vida, saúde, liberdade e posses. Antecedido do prefixo *neo*, esse modelo político, vem defendendo as liberdades fundamentalmente individuais, economicamente implica resistência ao controle estatal da economia. (p.110).

Para Gentili (1996), existe uma retórica neoliberal no campo educacional, a partir da qual são elaboradas uma série de diagnósticos e, conseqüentemente, uma série de propostas políticas que devem, sob a perspectiva neoliberal, orientar uma profunda reforma do sistema escolar nas sociedades contemporâneas. Isto porque, na perspectiva neoliberal os sistemas educacionais enfrentam, hoje, uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade. Os sistemas educacionais contemporâneos não enfrentam, sob a perspectiva neoliberal, uma crise de democratização, mas uma crise gerencial.

Desta forma, o que tem sido adotado para as políticas educacionais é um modelo institucional gerencialista. Este modelo gerencial apresenta por referência básica, o atendimento à lógica empresarial e ao mercado competitivo, adotando concepções de autonomia e de participação.

Segundo Scalcon (2005) o início do terceiro milênio, é vivido pelos educadores no Brasil em meio a uma avalanche de leis, decretos, resoluções e teorias que ao mesmo tempo em que apontam para uma adoção de um outro perfil educativo, expressam influências do novo ordenamento político-econômico assumido pelo capitalismo mundializado.

O viés adotado enquanto deflagrador de uma, nova concepção educativa passa na atualidade pela discussão da formação de professores, pela difusão da idéia de que a formação docente venha a garantir o desenvolvimento do perfil de cidadão, devidamente qualificado para dispor a venda sua força de trabalho.

Assim, a adesão acrítica a um conjunto de propostas ou a um ideário pedagógico presente nos discursos e práticas pedagógicas é preocupante. Scalcon (2005) destaca algumas categorias que têm sido muito discutidas em fóruns e encontros de educadores, tais como:

Identidade profissional, competências, ensino por competências, currículo por competências, saberes da experiência, saberes profissionais, saberes da docência, profissional reflexivo, professor reflexivo, profissionalização do magistério, prática reflexiva, pedagogia do professor reflexivo, professor profissional, saberes sociais de referência. (p.107).

O aparecimento de tais categorias e focos de análise é originário do movimento de profissionalização do ensino o qual se desenvolveu nos Estados Unidos durante as décadas de 1980 e 1990. Nesse contexto, as políticas de formação de docentes no Brasil e as reformas, estão estreitamente ligadas a um movimento internacional de profissionalização que não diz respeito somente ao ensino, mas a todas as profissões.

Caracterizado pelo processo do capitalismo mundializado, surge à exigência de um novo perfil de trabalhador. Scalcon (2005) o define assim:

-agora chamado de profissional - que, perante a possibilidade de realização de múltiplas tarefas, preconiza a eficiência, a resolução rápida de problemas, a iniciativa própria, a criatividade e o conhecimento dos mecanismos da produção. Na procura da substituição do modelo anterior, ocorre agora, não só no trabalho industrial, o deslocamento do eixo da rigidez para a flexibilidade, da desqualificação para a qualificação, da fragmentação para integração. (p.111).

Nessa perspectiva, a busca de uma identidade voltada para a adequação da atividade didático-pedagógica do professor aos moldes dos pressupostos do denominado novo mundo do trabalho e, conseqüentemente, para a formação do homem-mercadoria relaciona-se ao treinamento no aluno –futuro trabalhador- de habilidades e competências.

Fica evidente que a chamada pedagogia das competências, elegida enquanto aporte teórico para escola do século XXI, *ao postular a transformação do professor em formador, traz consigo um conjunto de intenções e de determinações que muito mais servem à derrocada dessa nova fase do capitalismo e à sua ideologia, do que efetivamente para contribuir na “formação comum indispensável para o exercício da cidadania.”* (SCALCON, 2005:116).

Como desdobramento da constituição desta nova identidade ou novo perfil de educador. O centro do debate sobre a formação de professores a qual tem se apresentado como polêmica na determinação dos novos rumos do ensino, e da formação de um modo geral, nos remete a questão epistemológica a qual congrega o papel da teoria e da prática na formação de professores enquanto um dos pilares da discussão.

Assim, a discussão da teoria e da prática é uma questão muito relevante para compreendermos o núcleo estruturador da estratégia ideológica que elege a formação de

professores, enquanto fio condutor responsável pelo desenvolvimento das idéias neoliberais e pós-modernas, que acentuam a reprodução das relações sociais de exploração.

Na verdade, o que está em jogo é uma disputa de dois pólos, que se encontram em posições políticas diferentes e antagônicas, uma Pedagogia Histórico crítica que não aceita qualquer seriação de perfis de comportamento a mercê do mercado mundial, e uma epistemologia da prática sob uma hegemonia pragmática, que valoriza o empírico enquanto núcleo formador da constituição humana.

Portanto o que podemos perceber neste contexto, é *“que a perspectiva do conhecimento volta a concentrar-se no sujeito enquanto aquele que se constrói por si mesmo, na unicidade de sua experiência, na sua singularidade, por sua autoria individual, independentemente do lugar onde vive e de onde veio.”* (SCALCON, 2005: 122).

Para concluir, entendemos que a formação de professores se vincula ao viés das políticas educacionais, que tem como objetivo dinamizar e instaurar as novas regras do mercado mundial apoiadas no núcleo da economia política e no modo de produção capitalista.

Considerações finais

No Brasil, estão em disputa no campo educacional, os novos paradigmas educacionais e uma concepção crítica da educação, sendo que recebem destaque as determinações históricas neoliberais, enquanto orientações teóricas que vêm sustentando a necessidade de uma transformação do perfil dos educadores em nome do encontro ou do oferecimento de uma nova identidade.

Neste sentido, o desdobramento das reformas políticas não pode ser assimilado acriticamente, pois existe um discurso em relação ao papel do professor que vem sendo constituído, por meio de uma nova identidade que deve ser construída, na verdade essa identidade já está posta, o professor só está assumindo o novo papel para atender o mercado educacional.

O cuidado que devemos ter deve-se ao fato de evitar a adoção de práticas educativas e científicas baseadas em um ritual prático, que começa e acaba em si mesmo e que pode levar a adoção de uma pedagogia da prática, desvalorizando a teoria. Entendemos que existe uma lógica, mercadológica, sobre esta perspectiva, pois se seguirmos essa ótica, os nossos professores irão se tornar meros técnicos, executores de ações.

Este é o perfil ideal para um mundo mercantilizado que precisa apresentar resultados, eficiência no desenvolvimento das atividades, técnicos capazes de executar tarefas rápidas solucionar problemas, para que o capitalismo possa continuar exercendo o seu poder hegemônico. O saber fazer, será mais importante do que o conhecimento historicamente construído pela humanidade.

Segundo, Schnetzler (2002), nos últimos 30 anos, o que mais se encontra na literatura sobre formação de professores particularmente no âmbito das ciências naturais, são temas que configuram problemas, que expressam constatações de que geralmente os professores têm sido mal formados para dar “boas aulas”, em qualquer nível de escolaridade.

Seguindo a ótica de que os cursos de formação de professores devem formar os seus alunos também, para saber dar “boas aulas”, a tarefa a que nos propomos, é observar se as mudanças propostas pelas reformas no ensino superior estão contribuindo para melhorar a formação dos nossos professores de Ciências Biológicas, ou se elas estão apenas, reforçando um modelo neoliberal, com vistas a atender ao capitalismo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AYRES, Ana Cléa Moreira. *As tensões entre a Licenciatura e o Bacharelado: A formação dos professores de Biologia como território contestado*. In: AMORIN Antonio Carlos, (Org.). *Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa*. Niterói: Eduff, 2005. p. 182 -197.

GENTILI, P. *Escola S. A. – Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE/ Confederação Nacional dos trabalhadores em educação, 1996, p. 50-74.

GUIMARÃES, Leandro Belinaso. *Desnaturalizando práticas de ensino de Biologia*. In: AMORIN, Antonio Carlos, (Org.). *Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa*. Niterói: Eduff, 2005. p. 171-181.

Resolução Nº 03/2005, do Conselho Universitário da Universidade Federal de Uberlândia.

Resolução CNE/CP 1/2002.

Resolução CNE/CP 2/2002.

SACRISTÁN, J. G. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: GENTILI, P. *Escola S. A. – Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE/ Confederação Nacional dos trabalhadores em educação, 1996, p. 50-74.

SCALCON, Suze. Formação: o viés das políticas de (trans) formação docente pra o século XXI. In: ALMEIDA, M. (Org.). *Políticas educacionais e práticas pedagógicas – para além da mercadorização do conhecimento*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005, p. 105-125. Coleção educando em debate.

SCHNETZLER, Roseli P. Práticas de ensino nas ciências naturais: desafios atuais e contribuições de pesquisa. In: FELDMAN Daniel, (Org.) *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.